ISSN 2236-6377

Educação, Ciência e Cultura

Editora Unilasalle

Canoas, v. 30, n. 1, 2025

http://dx.doi.org/10.18316/recc.v30i1.12228

Materiais visuais e recursos imagéticos no ensino de Libras como primeira língua: formação docente e práticas pedagógicas

Visual materials and imagetic resources in teaching Libras as a first language: teacher training and pedagogical practices

Lucas Romário[1]

Júlia Maria de Jesus Andrade[2]

Jaisna Araújo da Costa Oliveira[3]

Amélia Rodrigues Amorim Araújo[4]

Resumo: É fundamental que, na educação de surdos(as), os materiais didáticos sejam desenvolvidos a partir da experiência visual e da língua de sinais, bem como de outros artefatos da cultura surda. Com base nesses pressupostos, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção em uma escola em que era desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste artigo, problematizamos questões relacionadas à formação docente e às práticas pedagógicas no âmbito do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) com foco nos materiais visuais e recursos imagéticos. Entre os resultados, ficou evidente que, sem formação adequada e domínio da Libras, a professora ouvinte tentava explorar a experiência visual da criança surda com materiais visuais, mas utilizando-se de outros recursos, como gestos e oralização, restringindo seu potencial. Em contrapartida, a intervenção de uma pesquisadora surda em formação se mostrou engajada com a cultura surda, tornando o ensino de Libras satisfatório por meio dos materiais visuais produzidos e utilizados.

Palavras-chave: materiais visuais e recursos imagéticos; experiência visual; língua de sinais; cultura surda; ensino de Libras.

Abstract: It is fundamental that, in the education of deaf people, teaching materials are developed based on the visual experience and sign language, as well as other artifacts of deaf culture. Based on these assumptions, an intervention research was developed in a school where Specialized Educational Assistance (AEE) was developed. In this article, we problematize issues related to teacher training and pedagogical practices within the scope of teaching Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) with a focus on visual materials and imagetic resources. Among the results, it was evident that without adequate training and mastery of Libras, the hearing teacher tried to explore the visual experience of the deaf child with visual materials and imagetic resources, but utilizing other resources, such as gestures and oralization, limiting their potential. On the other hand, the intervention of a deaf researcher in training proved to be engaged with deaf culture, making the teaching of Libras satisfying through the visual materials and imagetic resources produced and used.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: lucasromario@ufpr.br

[2] Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: julia.maria@aluno.ufca.edu.br

[3] Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: jaisnaaraujo@gmail.com

[4] Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: amelia.araujo@aluno.ufca.edu.br

Keywords: visual materials and imagetic resources; visual experience; sign language; deaf culture; Libras teaching.

INTRODUÇÃO

A cultura surda está relacionada com o jeito de ser surdo e sua percepção acerca do mundo por meio da experiência visual e da língua de sinais. Para Strobel (2023, p. 29):

> Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

A pessoa surda tem um olhar diferente sobre o mundo, ela o percebe sob a ótica do visual-imagético, e é sob esse viés que contempla tudo o que ocorre ao seu redor. Isso é denominado de experiência visual. De acordo com Strobel (2023, p. 45), a experiência visual é o primeiro artefato da cultura surda, pois "[...] com a ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles [...]". Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que

> Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A experiência visual, articulada à língua de sinais, possibilita que as pessoas surdas compreendam os significados sociais e culturais. Quando se trata da educação de surdos(as), é imprescindível que esses aspectos sejam considerados, pois, para ter sentido para qualquer pessoa, o processo educacional precisa estar articulado ao sujeito como um todo e às suas singularidades. No caso dos(as) surdos(as), os processos didático-pedagógicos também precisam considerar isso, desenvolvendo estratégias e metodologias compatíveis com a cultura surda.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 99), "[...] o aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor". Para que o(a) educador(a) alcance resultados satisfatórios na aprendizagem da criança surda, possibilitando-lhe pleno acesso ao conhecimento, é necessário que o(a) docente busque desenvolver práticas didático-pedagógicas com recursos imagéticos que forneçam o aprendizado e gerem bons resultados. Para tanto, é muito importante que os materiais sejam desenvolvidos a partir da visualidade da criança surda e da língua de sinais, sua língua natural, bem como de outros artefatos da cultura surda (Strobel, 2023), pois são elementos que auxiliam a construir a identidade das crianças surdas.

Autores(as) como Campello (2007), Strobel (2023), Silveira e Campello (2015), Romário e Dorziat (2016) defendem a importância da valorização da visualidade das crianças surdas no ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de uma pedagogia visual que possibilite aos(às) estudantes desenvolver suas habilidades e competências, levando-os(as) a transpor de forma efetiva esses aprendizados para a prática do seu dia a dia, seja na sala de aula, na escola e/ou nas outras esferas das sociedade, a fim de que possam perceber e elaborar o mundo a partir do reconhecimento e do uso da cultura surda.

Contudo, ao serem "incluídos(as)" em escolas regulares, é possível perceber que essa potencialidade visual e linguística das pessoas surdas tem sido negligenciada diante de fragilidades curriculares, linguísticas e pedagógicas no que concerne à diferença surda (Silva, 2020). Tais fragilidades são evidenciadas, entre outros aspectos, pela formação dos(as)

professores(as) que atuam, por exemplo, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos(as) na escola regular.

A partir desses apontamentos iniciais e da necessidade de uma educação minimamente compatível com a cultura surda, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção[5] em uma escola pública de Juazeiro do Norte, Ceará, na qual uma professora ouvinte desenvolvia o AEE para uma criança surda. Assim, neste artigo, recorte dessa pesquisa, problematizamos questões relacionadas à formação docente e às práticas pedagógicas no âmbito do ensino de Libras como primeira língua (L1), com foco nos materiais visuais e recursos imagéticos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), pois nos possibilita dialogar com várias questões implicadas na educação das pessoas surdas, visto que a cultura e os fenômenos sociais permeiam todo o processo educacional.

Optamos pela pesquisa-intervenção em razão de seu propósito de contribuir com novas concepções e práticas educacionais que favoreçam a mudança da realidade relacionada ao ensino de Libras como L1 para estudantes surdos(as) atendidos(as) no AEE. Ressaltamos que este estudo não se configura como um projeto de ensino ou de extensão, mas como uma pesquisa. De acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 58):

> Para defender a pertinência de considerá-las como pesquisas, chamamos a atenção para seu caráter aplicado. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos.

As pesquisas de intervenção se diferenciam de uma ação de ensino ou de extensão, pois, embora compartilhem o objetivo de gerar mudanças na realidade, por vezes, resolver um problema exige um profícuo diálogo com um referencial teórico. Conforme Thiollent (2018), sem o diálogo com as teorias postas, a pesquisa não teria sentido.

Após visitas a várias escolas, foi escolhida a que atendia ao critério da pesquisa: o desenvolvimento do AEE com surdos(as). Dessa forma, nessa escola, havia uma professora ouvinte que, em tese, ensinava Libras e português a uma aluna surda.

Realizamos os procedimentos éticos necessários, submetendo o projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o sigilo, os nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios. A seguir, apresentamos brevemente os sujeitos da pesquisa:

- Priscila, professora, ouvinte, 50 anos, pedagoga com especialização em Educação Infantil, trabalhava na Educação Básica desde os 17 anos e, em 2023, atuou pela primeira vez no AEE, com um(a) aluno(a) surdo(a);
- Ágata, surda, 7 anos, aluna do 1° ano do Ensino Fundamental em 2023 e do 2º ano em 2024, nasceu em uma família ouvinte e estava na fase de aquisição da língua de sinais.

A coleta de dados na primeira fase da pesquisa foi realizada por meio de observação não participante (Marconi; Lakatos, 2017) e entrevistas semiestruturadas, conduzidas por uma pesquisadora surda e uma ouvinte.

[5] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A segunda fase da pesquisa consistiu na intervenção pedagógica, que se fundamentou, sobretudo, em observações da prática pedagógica da professora do AEE, alinhada com o referencial teórico ao longo do processo. O objetivo foi aplicar a intervenção pedagógica no ensino de Libras como L1, contribuindo tanto para a formação da professora quanto para o desenvolvimento educacional da criança surda. Durante o processo de intervenção, a pesquisadora surda[6] reuniu-se com a equipe de pesquisa (composta por mais duas pesquisadoras ouvintes) para planejar as aulas e escolher as temáticas que seriam desenvolvidas nos encontros, bem como as metodologias e os materiais didáticos utilizados para que a aluna surda adquirisse a Libras como L1 com base na pedagogia visual de ensino (Campello, 2007). A intervenção ocorreu por cerca de três meses, uma vez por semana, com duração de duas horas por encontro.

Após as coletas de dados das observações, entrevistas e intervenções pedagógicas, procedemos com a categorização e a análise dos dados, ancoradas nos campos teóricos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais da Educação. Esses campos teóricos nos permitiram conduzir a pesquisa de maneira flexível, considerando os diversos métodos e caminhos percorridos ao longo da investigação.

MATERIAIS VISUAIS E RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L1: CULTURA SURDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No que diz respeito à formação para atuar no AEE, o(a) professor(a) "[...] deve ter formação inicial que o[a] habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (Brasil, 2009).

Segundo o documento que apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve ser realizado por meio da atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos(as), ou seja, requer profissionais bilíngues. Damázio (2007) recomenda que o AEE seja implementado em três modalidades: AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Para especificar o trabalho de ensino de Libras como L1, segundo a supracitada autora, este deve ser realizado por meio de aulas de Libras, propiciando o conhecimento e a aquisição dessa língua. Essa prática pedagógica deve ser efetuada preferencialmente por um(a) professor(a) surdo(a) ou um(a) instrutor(a) de Libras, levando em consideração o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o(a) aluno(a) surdo(a) se encontra (Damázio, 2007). Para tanto, a formação para atuação nesse contexto requer uma relação intrínseca com a cultura surda. Estaria a professora do AEE, ouvinte e sem experiência com educação de surdos(as) nem conhecimentos em língua de sinais, preparada para um ensino de Libras culturalmente engajado com a cultura surda? A seguir, podemos ver formas e estratégias que foram adotadas por ela ao ensinar Libras para a aluna surda usando materiais visuais e recursos imagéticos:

[6] Surda, graduanda do 7º período do curso de Licenciatura em Letras-Libras, com experiência de ensino de Libras em cursos livres e como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Quadro 1 – Situação Pedagógica 1 envolvendo a professora ouvinte

A professora entregou à aluna uma folha com a imagem dos animais, mostrou a carta com a imagem de um pato e pediu para ela [gesticulando e apontando para as imagens dos animais na folha], que identificasse o desenho do pato, sem fazer o seu sinal. Ágata procurou atentamente e respondeu apontando para o pato na atividade. A professora pediu que ela escrevesse o nome de pato, porém a menina demonstrou que não havia entendido. Então, a professora simulou a escrita na atividade, mostrando o que ela tinha de fazer. Assim, Ágata entendeu. A professora apenas apontou na carta cada letra e soletrava o alfabeto manual da palavra na carta para Ágata escrever. Ela escreveu, mas mostrou-se desatenta para com a professora Priscila, que apenas soletrava o alfabeto manual e não ensinava os sinais. Houve um momento em que ela estava mostrando a carta da girafa, e nos perguntou – quando a observávamos – qual o sinal de girafa. A pesquisadora surda sinalizou. Então, ela apontou para girafa [imagem] e fez o sinal, depois soletrou G-I-R-A-F-A. Logo depois, Priscila mostrou a carta de sapo. Ágata apontou para a imagem de sapo. A professora nos perguntou novamente qual era o sinal do animal, e a pesquisadora surda mais uma vez sinalizou. Assim, ela pôde sinalizar para a criança surda. No momento da carta de elefante, Ágata logo nos olhou, esperando para sinalizar, pois ela percebeu que a professora não sabia os sinais e ficava nos perguntando. O interesse da aluna na atividade era perceptível quando envolvia os sinais.

Fonte: Elaborado pelo(as) autor(as).

No que diz respeito à situação observada, consideramos que, não obstante o fato de as imagens serem recursos cruciais para o ensino de Libras como L1 de uma criança visual, o ensino seria mais significativo se a professora contextualizasse o tema dos animais, inclusive levando em conta o contexto de vida da criança em relação a eles, tendo em vista que os sinais fora de um contexto, muitas vezes, são irrelevantes. Na perspectiva de Vilhalva (2004), é imprescindível que haja ações com significados que façam sentido para a criança surda.

Apesar do esforço, didaticamente, fica evidente, nessa situação, que a professora não sabia introduzir os sinais de animais expostos nas cartas, valendo-se apenas da soletração/alfabeto manual e de gestos. Contudo, logo percebeu que não estava sendo satisfatório para a criança surda e, então, passou a perguntar às pesquisadoras presentes (que dominavam a língua de sinais) os sinais que correspondiam aos indicados. O despreparo pedagógico, em termos metodológicos e linguísticos para o ensino de Libras com uma criança surda, compromete o processo de aprendizagem e, consequentemente, o seu desenvolvimento linguístico. Quadros (1997) afirma que é muito complexo pensar em educação de surdos(as) sem o mínimo domínio da língua de sinais. Logo, apesar dos esforços empreendidos pela professora, o domínio da Libras é fundamental para esse processo. Para a autora, é preciso "[...] criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas" (Quadros, 1997, p. 107).

No que concerne aos materiais visuais em Libras, Silveira e Campello (2015) afirmam que, ao nos depararmos com a realidade da escola inclusiva, há a ausência de materiais em Libras para o trabalho pedagógico com os(as) estudantes surdos(as), o que pode ser desenvolvido, então, por meio da equipe pedagógica. No caso de Priscila, mesmo sem o apoio de uma equipe e sem a formação adequada, seus esforços individuais para a produção de materiais didáticos que atendessem minimamente à visualidade da criança surda eram fundamentais nesse processo, contudo insuficientes. Sem a Libras aliada à visualidade, o potencial dos materiais é reduzido, pois é por meio da língua de sinais que a criança surda consegue construir os sentidos e significados em torno do conteúdo que está sendo trabalhado. A visualidade contribui, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados por meio da língua de sinais. Para Dorziat, Nascimento e Romário (2019, p. 939):

> A exploração da experiência visual das pessoas surdas é imprescindível nos processos educacionais, porque é por meio dela, aliada à língua de sinais, que essas pessoas aprendem os conteúdos escolares. Com o uso de recursos visuais, os/as educadores/as potencializam a aprendizagem das pessoas surdas, pois há um sentido cultural muito forte associado, visto que é por meio da visualidade que eles/as apreendem e expressam o mundo à sua volta.

Dessa maneira, surgem as indagações sobre a formação da professora e se esta tem sido suficiente para a sua prática pedagógica no AEE. Quando questionada sobre sua formação, se conhecia a Libras e como ocorria o seu ensino de Libras, ela respondeu:

> Sou formada em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil [...]. trabalho na Educação Básica desde 2007, e esse é meu primeiro ano na sala do AEE e com aluna surda [...]. Eu conhecia, mas nunca tinha feito uso da Libras. Agora, diante da chegada da nossa aluna Ágata, que é surda, fiz o curso básico de Libras e também paguei uma disciplina de Libras no Curso de Pedagogia [...]. Bem, aqui na nossa escola, nós ainda não temos o professor de Libras, nem o intérprete. Sempre antes dos atendimentos, eu procuro aprender aqueles sinais que a gente vai precisar para se comunicar naquele dia do atendimento. (Professora Priscila, 2023).

Era a primeira vez que a professora Priscila ensinava a uma aluna surda, bem como a primeira vez que atuava no AEE. A formação em nível básico e a disciplina obrigatória de Libras (Brasil, 2005) durante a graduação em Pedagogia, formação esta que assegura a sua atuação no AEE, não são suficientes para garantir o ensino de Libras como L1, apesar de reconhecermos sua boa intenção e seu esforço. Em relação ao ensino de Libras nos cursos de licenciaturas, Reis, Silva e Silva (2014) sustentam que, apesar de sua relevância para os(as) futuros(as) professores(as), a disciplina não garante efetivamente a fluência.

A posição assumida pela professora Priscila exprime que ela não se reconhecia como a professora de Libras, o que ficou subentendido quando ela disse: "*Bem, aqui na nossa escola, nós ainda não temos o professor de Libras, nem o intérprete*". Portanto, mesmo atuando como professora do AEE, a própria Priscila entende que, para o ensino de Libras, é preciso formação adequada.

Nesse contexto, o ensino de pessoas surdas demanda uma formação mais consistente, que contemple e respeite a sua especificidade linguístico-cultural. É preciso considerar que, atualmente, a formação para o ensino de Libras para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio se dá especialmente por meio do curso de Licenciatura em Letras-Libras, ao passo que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental requerem o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue ou o curso de Segunda Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Ademais, uma formação de qualidade não se esgota na graduação, sendo necessário um processo de formação continuada, haja vista os desafios na educação de surdos(as): "[...] sob o novo paradigma da inclusão, é preciso considerar que, mesmo esta formação sendo uma base significativa, é necessário dar continuidade ao processo, visto que os desafios são contínuos e contingenciais" (Dorziat, Nascimento e Romário, 2019, p. 924).

Diante das fragilidades percebidas no processo de observação da pesquisa, a etapa de intervenção pedagógica visou não somente atingir os objetivos educacionais que contemplassem a experiência visual e a língua de sinais, mas também contribuir com a formação da professora do AEE:

Quadro 2 – Intervenção Pedagógica 1, envolvendo a pesquisadora surda e a aluna Ágata

A pesquisadora surda começou acolhendo a aluna com uma conversa, mostrando as fotografias impressas da avó da menina sobre um cavalo e sua própria foto com seus cachorros. Ao iniciar, apontou para a foto da avó de Ágata e perguntou quem era. Ágata lhe respondeu sinalizando "avó". Ao apontar para o animal, a menina respondeu sinalizando "cavalo". Nesse momento, a pesquisadora sinalizou [...] apontando para a foto e falando que tinha dois cachorros. Após a interação, a pesquisadora pegou os materiais para a execução da tarefa: montar e colar a cabeça, corpo e patas de cada animal, quando Ágata pegou uma pata de pato e atrás tinha a fita adesiva, começou a apontar para a fita e articular a boca. A pesquisadora, então, explicou que iriam montar o animal, colando a cabeça, corpo e patas. Perguntou à Ágata qual corpo combinava com a cabeça do cachorro, e ela respondeu apontando o corpo. Também pegou um corpo de cor marrom escuro apontando na foto de cavalo da avó, mostrando que a cor era igual e que combinava com cavalo, e começou a montar e colar o corpo de acordo com cabeça de cavalo. No fim da organização da

exposição dos animais, a pesquisadora perguntou qual sinal representava cada animal, e Ágata respondeu sinalizando corretamente. Em seguida, a pesquisadora pegou um notebook e explicou a ela que iriam assistir a um vídeo. Apresentou um vídeo editado, que ela mesma havia gravado, contando onde era o habitat natural dos animais, usando as imagens e vídeos curtos dos animais e sinalização em Libras. A sequência era a apresentação de um vídeo curto de um gato em seu habitat. Em seguida, produziu o sinal de gato e depois a pergunta sinalizada "onde gato vive?". Ela já respondeu imediatamente apontando para o cartaz com a imagem (casa) colada na parede, indicando que o gato vive na casa [observação: antes da aula iniciar, a pesquisadora havia colado cinco imagens de habitats naturais na parede em frente à mesa em que estavam – floresta, casa, lago, fazenda e mar]. Nesse momento do vídeo, cada animal foi mostrado, e a pesquisadora perguntou apontando para os cartazes de imagens qual era o habitat natural de cada animal. Ágata prontamente respondeu de forma animada. Por fim, a pesquisadora colou a imagem de uma menina perto dos cartazes de animais e habitats naturais na parede e narrou uma curta história sobre o habitat de uma menina surda que se comunicava em Libras com animais. Foi perceptível a atenção de Ágata quando a pesquisadora surda começou a sinalizar. Houve um momento em que ela riu, aparentando gostar da história.

Fonte: Elaborado pelo(as) autor(as).

Conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), "[...] no que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações". Assim, percebemos que a intervenção da pesquisadora surda (professora em formação em Letras-Libras) buscou, primeiramente, interagir com a criança surda em língua de sinais, situando o seu próprio contexto de vida e o da criança, relacionado aos animais, com intuito de contextualizar o tema e promover a conversa na língua, mostrando a importância do ensino de Libras a partir de situações reais de vida da criança (Basso; Strobel; Masutti, 2009).

Produzidos por ela própria, a pesquisadora surda utiliza em sua prática pedagógica diferentes materiais visuais e recursos imagéticos para ensinar Libras à criança: fotografias, materiais para colagem, um vídeo em língua de sinais e uma história contada em sua língua, com o apoio de imagens lúdicas, priorizando os canais visuais da aluna surda para aquisição de sua língua. Segundo Romário e Dorziat (2016, p. 67), "[...] o uso do material visual (semiconcreto) é uma possibilidade fértil de atingir alunos e alunas que se encontram nos anos iniciais de escolarização". O objetivo metodológico da intervenção pedagógica não pretendia apenas ensinar os sinais, mas também fazer com que a criança surda se relacionasse com outros conhecimentos e informações do mundo, de forma contextualizada e com autonomia, desafiando-a no processo de aprendizagem. No caso de crianças surdas, esse "mundo", esse contexto, precisa ser o da cultura surda, aliando a experiência visual e a língua de sinais. De acordo com Romário e Dorziat (2016, p. 66):

> Por isso, é importante salientarmos que o uso da língua de sinais por si só não é suficiente para proporcionar às alunas Surdas e aos alunos Surdos a apropriação de conceitos. É importante que a ela sejam associadas imagens visuais, de modo a fazê-los explorar, aprimorar e adentrar na Cultura Surda. Os recursos visuais precisam fazer parte do processo pedagógico das pessoas Surdas, no entanto, as imagens só farão sentido para estas pessoas se fizerem parte de suas elaborações culturais, recheadas de conhecimentos e experiências.

Outro material visual importante escolhido pela pesquisadora surda que merece destaque foi a história em Libras. Segundo Sutton-Spence (2021), a literatura em Libras reúne as produções criativas em língua de sinais, abrangendo as narrativas, os contos, as piadas, os jogos, entre outros, servindo também como uma oportunidade para brincar e se divertir com a língua de forma lúdica e educativa, a partir da sua visualidade. A produção e a utilização de materiais visuais e recursos imagéticos têm de estar ligadas à língua de sinais e, por conseguinte, à cultura surda, fazendo com que a experiência visual da criança surda passe a dar significado aos conteúdos e conceitos a ela apresentados.

Podemos observar, na situação a seguir, que a professora do AEE, ao ver a intervenção da pesquisadora surda, compreendeu a importância do uso de recursos imagéticos no ensino de sua aluna surda. Optou, então, a partir da primeira intervenção formativa, por usar a literatura como recurso visual no ensino da criança surda. Porém, é possível perceber que, sem o devido domínio da língua de sinais, o uso dos materiais por si só não atingia os objetivos esperados:

Quadro 3 – Situação Pedagógica 2, envolvendo a professora Priscila e a aluna Ágata.

A professora iniciou a aula apresentando um livro de contos, com imagens e sem palavras, chamado Nerina, a ovelha negra. Nerina queria fazer parte do rebanho, mas as demais ovelhas, todas brancas, se recusavam a acolhê-la. A professora iniciou a contação apresentando os personagens, usando o corpo, a expressão facial e a técnica de incorporação dos personagens, gestos, alguns sinais e, quando não sabia o sinal, a datilologia, bem como alguns sinais incorretos. Por exemplo, o sinal de amigo, ela o fez incorretamente, usando a configuração da mão e orientação incorretas. Também houve um momento em que ela fez o sinal de ovelha e falou a palavra com a boca, soletrando a palavra de forma articulada à medida que ia fazendo sinal, como se fosse para ajudar a Ágata a entender. No decorrer da história contada pela professora, Ágata demonstrava que havia ficado extremamente encantada com as imagens e olhava para o livro atentamente. Também observava a apresentação da história da professora, mas havia momentos em que se distraía e olhava apenas para as imagens expostas no livro, precisando a professora chamar a sua atenção várias vezes para que a olhasse.

Fonte: Elaborado pelo(as) autor(as).

De acordo com Campello (2008, p. 66), as crianças surdas "[...] crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade". É fato que a professora Priscila priorizou os materiais visuais, com um livro apenas de imagens, e soube valorizar a experiência visual da aluna surda, entretanto, para que ela se desenvolva cognitiva, social e culturalmente de forma plena, a experiência visual precisa estar associada à aquisição de uma língua, a língua de sinais (Romário; Dorziat, 2016).

A professora, vale dizer, tentava explorar a o mundo próprio da menina utilizando inclusive a literatura como recurso metodológico, mas foi perceptível suas dificuldades em contar a história, visto que fazia uma mistura de várias abordagens, como o uso de gestos, oralização, datilologia e sinalização, além de ter apresentado alguns sinais incorretos, aproximando a estratégia da abordagem da Comunicação Total (Goldfeld, 1996). Isso fez com que a contação de história ficasse um pouco confusa e, muitas vezes, a aluna procurava o apoio visual nas imagens do livro, para que a ajudassem a contextualizar e a compreender a história.

Diante da realidade exposta acima, urge que a aluna surda tenha contato com a sua cultura. Ao ser questionada sobre seus conhecimentos acerca da cultura surda, a professora Priscila respondeu:

> Um pouco. Tenho um amigo que frequenta a casa da minha família e é surdo. Por meio dele, conhecemos um pouco da cultura surda. [...] Sobre cultura surda, primeiro, eu queria falar assim, que a Libras é a primeira língua da pessoa surda, deve vir antes do português, como é o caso da minha aluna lá na escola. Então, é importante essa questão da Libras, da língua, para que ela aprenda, para que ela possa se comunicar. E nós também, que a gente possa aprender, porque não é fácil manter a comunicação sem ter o mínimo. [...] Ela é importante para o desenvolvimento. Aquela aluna surda que vai ter a aquisição da língua que essa língua vai contribuir no desenvolvimento dela, é isso. [...] Até mesmo para ela se reconhecer, né? Para os outros, os professores, os outros alunos que estão em sala com ela conhecerem a língua dela. Porque ela está tendo que aprender a dos outros, mas ninguém, nenhum dos alunos têm essa noção, não têm essa aprendizagem. E eu acho que isto já está atrasado. (Professora Priscila, 2023).

Fica evidente que a professora Priscila sabe e defende a importância de a Libras ser a primeira língua para pessoas surdas. Contudo, sua fala vai em direção a uma perspectiva que visa mais a comunicação entre surdos(as) e ouvintes do que em relação à aprendizagem da criança surda. Sabemos que a comunicação em sociedade e na escola é fundamental, porém

a questão da aquisição da Libras para a criança surda no contexto escolar precisa estar calcada nas necessidades de aprendizagem. De acordo com Silva (2020, p. 189),

> [...] foi disseminado um discurso pró-socialização que encapsula o discurso da aprendizagem, como se a escola fosse um espaço privilegiado de socialização – e é –, desconsiderando, porém, que é essencial a articulação intrínseca da socialização com a aprendizagem formal e o ensino, uma vez que é nesse espaço que o conhecimento sistematizado é viabilizado para todas as crianças, entre elas as surdas.

Para além da socialização, precisamos pensar na aprendizagem da criança surda. E essa aprendizagem ocorre por meio de sua língua natural, a de sinais. Segundo Strobel (2023), a língua de sinais é o segundo artefato cultural surdo, é um aspecto que marca a identidade de um povo surdo e "[...]uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal" (Strobel, 2023, p. 53).

Sabendo disso, como surda e professora em formação, a pesquisadora surda, a partir do que foi observado na "Situação Pedagógica 2", utiliza a literatura surda como material didático para ensinar Libras e contribuir com a formação da professora do AEE:

Quadro 4 – Intervenção pedagógica 2, envolvendo a pesquisadora surda e a aluna Ágata.

A pesquisadora surda começou colocando as imagens impressas do esboço de um livro que estava sendo criado por ela e suas parceiras de pesquisa, intitulado "O mundo encantado da pequena Alice", no varal de história. Primeiramente, a pesquisadora chamou Ágata para observar as imagens com calma, mostrando a imagem e sinalizando o sinal da personagem Alice, bem como dos demais personagens. Logo após, explicou que iria contar a história e pediu que a menina se sentasse. Começou a contar a história em Libras, mostrando cada imagem, usando classificadores, incorporando os personagens e explorando as expressões corporais e faciais. A história retratava o mundo da experiência visual de Alice e os momentos difíceis vivenciados por ela, tentando entender as bocas mexedeiras que ela via por todo canto, na sua própria casa, na escola, fazendo com que ela não entendesse o que falavam e não conseguisse se comunicar. Até que ela se encontra com uma professora surda na escola e começa a entender a diferença entre as bocas mexedeiras e as mãos sinalizadoras. Assim, Alice começa a se identificar como surda e, principalmente, a entender a diferença entre o mundo surdo e o ouvinte e que ser surda e diferente é extraordinário**.** No momento em que a pesquisadora estava narrando que Alice começava a se deparar com as bocas mexedeiras, não as entendia e ficava triste, Ágata demonstrava angústia através de sua expressão facial, mas, quando a narrativa mostrou que Alice começava a usar as mãos e se encontrava com a professora surda, Ágata expressou-se feliz e sorridente.

Fonte: Elaborado pelo(as) autor(as).

Campello (2007, p. 113), "[...] com características viso-espaciais, a LSB [Língua de Sinais Brasileira] inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais". Aliada ao mundo das imagens, a literatura surda é um ótimo recurso metodológico e cultural para o processo de aprendizagem da criança surda de sua própria língua. Para Strobel (2023), a literatura surda é um artefato cultural que traz as perspectivas e vivências surdas.

A pesquisadora surda, nessa intervenção, apresentou primeiramente as imagens do livro que estava sendo construído com sua participação para a aluna surda, visto que é essencial ter uma base visual, possibilitando à criança surda entender e contextualizar por meio das imagens e da sinalização. Tentou também, por meio da literatura surda, fazer Ágata compreender a diferença entre o mundo surdo e ouvinte, especialmente que se identificasse com o primeiro, do ponto de vista socioantropológico, no qual a surdez é vista como uma diferença linguística e possível diante de um mundo de negação da língua de sinais. O contato da criança com a cultura da comunidade surda, mediado por uma literatura específica, é de suma importância,

pois, por meio dela, a língua de sinais, a identidade e as tradições desse grupo são representadas, fazendo a criança a perceber que "[...] a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente" (Karnopp, 2006, p. 106).

Foi perceptível a expressão das emoções de Ágata ao assistir à narração da história, principalmente sua angústia no momento em que a personagem surda se depara com as "bocas mexedeiras". Durante a cena em que a personagem imerge no mundo das mãos sinalizadoras com sua professora surda, Ágata se expressou sorridente e feliz, portanto, podemos afirmar que a atividade contribuiu para que ela se identificasse com a personagem surda em conformidade com seu contexto de vida. Desse modo, a literatura surda traz uma possibilidade para a criança surda entender o seu mundo e quem são os seus pares surdos, contribuindo para a construção de sua identidade.

Esses materiais e recursos visuais, como a literatura surda, quando devidamente explorados, são possibilidades para a construção de uma autorrepresentação e de autoafirmação da identidade surda, da cultura própria e da língua de sinais (Campello, 2008). Nesse sentido, a literatura surda é uma ferramenta imprescindível para o ensino de Libras como L1. Sutton-Spence (2021, p. 242) defende que,

> Acima de tudo, o professor de Libras pode usar a literatura para ensinar sobre uma boa forma de língua brasileira de sinais que é fortemente visual. A linguagem das obras literárias é uma forma de Libras mais valorizada; com ela se criam imagens visuais ou sinais originais e criativos que chamam atenção. A literatura pode ensinar sobre a cultura surda, que faz parte do ensino de Libras, porque o conteúdo das narrativas originais em língua brasileira de sinais e dos poemas, das piadas e das peças de teatro surdo mostra o que um autor surdo e o seu público acham importante para representar a visão da sua cultura surda.

Dall'Alba e Stumpf (2017) afirmam que o contato da criança surda com esses materiais também é essencial para a aquisição da língua de sinais, para que haja identificação com particularidades da cultura surda e, assim, a criança possa aprender a sua primeira língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as experiências vivenciadas no contexto do ensino de Libras como L1, foi possível perceber a potencialidade que os materiais visuais e recursos imagéticos desempenham no processo de aprendizagem da criança surda, se forem devidamente produzidos e explorados por meio da língua de sinais aliada à experiência visual.

No contexto desta pesquisa, foi possível perceber que, diante da ausência de formação adequada e domínio da língua de sinais, os esforços da professora ouvinte do AEE ao desenvolver materiais que utilizam recursos imagéticos para o ensino de Libras para a criança surda eram insuficientes. A ausência da língua de sinais, substituída pelo uso de gestos ou por abordagens como a comunicação total, além de reduzir o potencial dos materiais, compromete a aprendizagem da criança surda, pois é por meio da Libras que ela conseguirá dar significados aos conteúdos abordados.

A formação docente (inicial e continuada) inadequada e insuficiente precisa estar sempre em evidência, porque é um dos principais fatores, aliados a vários outros, como o próprio sistema escolar e a política educacional, para o fracasso escolar da criança surda. Nossa intenção aqui não é comparar a atuação da professora ouvinte com a de uma professora surda em formação, embora seja um esforço não o fazer. Contudo, é inevitável desconsiderar o fator identitário-cultural e acadêmico-formativo que as envolvem, pois, além de a primeira ser ouvinte e não participante da comunidade surda, isto é, não compartilhar de traços identitários da criança surda, não possuía formação adequada para ensinar Libras.

A pesquisadora surda, por sua vez, apesar de ainda estar em formação inicial, é participante/produtora da cultura surda e consegue fazer com que a criança interaja com mundo surdo – um mundo visual – ao aprender sua língua, além de ter nela uma referência linguística e cultural como pessoa surda, por meio de seu trabalho pedagógico, que visa à valorização da cultura surda em todos os seus aspectos, a exemplo da experiência visual, da língua de sinais e da literatura surda.

Por fim, ressaltamos que os materiais visuais e os recursos imagéticos devem ser utilizados didaticamente nas práticas pedagógicas, observando o contexto cultural da criança surda. Aprender Libras como L1 é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança. Contudo, isso deveria ocorrer no âmbito familiar, da comunidade surda ou em uma escola bilíngue, de maneira espontânea, natural e lúdica, porém, considerando o complexo contexto da maioria das crianças surdas – pertencentes a famílias ouvintes que não dominam a Libras e matriculadas em escolas ditas inclusivas –, o ensino de Libras ainda precisa de intervenções didaticamente sistematizadas como esta, com a presença de professores(as) surdos(as), que valorizem a experiência visual e a língua de sinais por meio de um ensino culturalmente engajado, ainda que no ambiente do AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_3b511e94a8af87a18fc37524e1ec6f07. Acesso em: 20 mar. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 20 mar. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com surdez. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN; Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, 15-41.

DORZIAT, Ana; NASCIMENTO, Edleide Silva do; ROMÁRIO, Lucas. Educação de pessoas surdas: a formação dos/as educadores/as em foco. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, v. 21, p. 921-943, 2019. Acesso em: 20 mar. 2024.

DALL'ALBA, Carilissa; STUMPF, Marianne. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017. Disponível em: https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/851. Acesso em: 20 mar. 2024.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD Educação Temática Digital**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoaretd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração e Interpretação de Dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282. Acesso em: 20 mar. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC, 2006.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar (online)**, v. 10, p. 52-72, 2016. Acesso em: 20 mar. 2024.

REIS, Flaviane; SILVA, Thaís Coutinho de Souza; SILVA, Keli Maria de Souza Costa. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos *In*: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. (org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 233-245.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

SILVA, Lucas Romário da. **O trabalho pedagógico surdo na escola regular.** 240 f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVEIRA, Luciane Cruz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 220-238, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1308. Acesso em: 20 mar. 2024.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. e rev. Florianópolis: UFSC, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

Submetido em: 20/11/2024.

Aprovado em: 30/04/2025.